

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutazione interna e valutazione esterna: nemiche o alleate?

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/80938> since

Publisher:

Maggioli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

VALUTAZIONE INTERNA E VALUTAZIONE ESTERNA: NEMICHE O ALLEATE?

“Tutti detestano la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna”: all’interno di questo paradosso efficacemente espresso da David Nevo si collocano i rapporti tra le due forme di valutazione; si tratta di una strettoia concettuale ed operativa che rischia di paralizzare entrambe le prospettive, anziché amplificare le loro caratteristiche. In questo contributo proveremo ad esplorare la suggestione proposta da Nevo, analizzando pregi e limiti delle due forme di valutazione per arrivare a prefigurare i modelli di integrazione che si possono realizzare. A tale scopo richiamiamo tre livelli attraverso cui analizzare la “bontà” di un processo di valutazione:

- un **piano tecnico**, concernente le modalità e gli strumenti impiegati per l’impostazione dell’indagine, la raccolta dei dati, la loro analisi e la definizione del piano di sviluppo; si tratta di analizzare una serie di questioni che ruotano intorno alla domanda: *“il processo valutativo è stato condotto in modo rigoroso?”*;
- un **piano sociale**, concernente il sistema dei ruoli implicato nell’indagine e le modalità di relazione e comunicazione tra i diversi soggetti; si tratta di analizzare una serie di questioni che ruotano intorno alla domanda: *“il processo valutativo è stato condotto in modo corretto?”*;
- un **piano strategico**, concernente l’impiego del percorso e dei risultati dell’indagine a scopo di miglioramento; si tratta di analizzare una serie di questioni che ruotano intorno alla domanda: *“il processo valutativo è risultato utile per i soggetti coinvolti nell’esperienza formativa?”*.

Proprio in relazione ai tre livelli indicati cercheremo di riconoscere i punti di criticità e di forza delle due prospettive di valutazione, interna ed esterna.

I limiti della valutazione interna

In rapporto ai tre piani indicati proveremo ad evidenziare le principali difficoltà emergenti dalle (molteplici) esperienze di valutazione interna realizzate in questi anni in diverse realtà territoriali del nostro paese. In rapporto al **piano tecnico** una prima questione “strutturale” riguarda la scarsa credibilità con cui sono considerati i processi autovalutativi, proprio in virtù della confusione tra responsabilità formative e valutative su cui si fondano. Si tratta di un problema “strutturale” in quanto connesso al prefisso “auto” aggiunto all’istanza valutativa, che tende inevitabilmente a generare perplessità e diffidenze in merito alla affidabilità delle risultanze dell’indagine, nonostante i molteplici tentativi di incrementarne il grado di confidenza: ruoli di supporto e di “amico critico”, confronto tra scuole, modalità di controllo e di validazione dei dati raccolti.

Un’altra zona d’ombra riscontrabile sul piano tecnico riguarda il limitato uso di dati empirici nella effettuazione delle indagini autovalutative, naturalmente orientate verso approcci più qualitativi e ad impronta fenomenologica. La definizione rigorosa di indicatori metrici e la relativa raccolta dei dati viene spesso sottovalutata, a favore di una maggiore attenzione alle rappresentazioni e alle opinioni dei diversi soggetti; ciò determina una difficoltà ad appoggiare le risultanze dell’indagine su un insieme di evidenze osservabili in grado di convalidare e rafforzare le percezioni e i giudizi espressi. Anche nella fase di realizzazione delle proposte di miglioramento si rischia di sottovalutare la raccolta di riscontri empirici capaci di testimoniare la bontà delle scelte operate e la messa in atto di azioni di monitoraggio sistematiche dei cambiamenti introdotti e dei risultati che determinano; spesso tende a prevalere una sorta di compiacimento sull’analisi condotta, dimenticando che la valutazione si qualifica come momento circolare e ricorsivo rispetto all’azione, non come percorso lineare e conclusivo.

In rapporto al **piano sociale** la maggiore criticità riguarda il coinvolgimento dell’intero gruppo docente nel processo autovalutativo, non solo in qualità di oggetto della valutazione o di spettatore, bensì di protagonista attivo. Si tratta di dinamiche tipiche di qualsiasi processo innovativo, che acquistano maggior valore nel caso dei percorsi di valutazione interna proprio in virtù della messa in discussione delle proprie pratiche professionali, in prospettiva formativa, e

dell'ambizione di rafforzare l'identità culturale nel gruppo docente in rapporto ai significati di base sottesi alla propria azione formativa (idea di scuola, idea di allievo e di docente, idea di apprendimento e di insegnamento, ...). Generalmente il gruppo responsabile del processo autovalutativo rimane "proprietario" dell'esperienza e tende ad essere percepito dai colleghi come un corpo estraneo, potenzialmente minaccioso e oscuro nei suoi fini e nei suoi risultati: la radicalizzazione di questa frattura rischia di compromettere la valenza formativa e culturale del percorso, vanificando le potenzialità che lo giustificano.

Tali considerazioni mettono in evidenza la crucialità dei processi sociali e comunicativi nella conduzione di un'indagine autovalutativa, in particolare in due momenti chiave del processo: da un lato nella fase di avvio dell'indagine, nel quale la legittimazione del gruppo di lavoro rimane debole ed indefinita, senza un chiaro mandato in grado di precisare i compiti affidati, i tempi e le risorse a disposizione, i risultati attesi e le modalità di impiego e ricaduta del lavoro condotto; dall'altro nella fase di lettura ed interpretazione dei dati raccolti, spesso affidata esclusivamente al gruppo di lavoro per ragioni di fattibilità e di tempo, con conseguente scivolamento del suo ruolo da "*struttura di servizio*" – attenta a creare le condizioni per la realizzazione di un processo partecipato e condiviso di valutazione - a "*struttura di giudizio*" – trasformata in giudice interno che deve sentenziare sulla bontà o meno delle azioni condotte dalla scuola e dei suoi risultati -.

In rapporto al **piano strategico** si registra spesso una sorta di (auto)compiacimento in rapporto all'indagine condotta, con il conseguente rischio di considerare terminato il processo autovalutativo proprio nel momento più delicato, ovvero nel passaggio dalla fase dell'analisi a quella del miglioramento. Solo la definizione chiara e precisa di un piano di sviluppo e la sua implementazione può dare la misura del percorso realizzato e dell'investimento richiesto nella fase di indagine: in assenza di ciò il rischio è quello di confermare un assunto di scarsa utilità del momento valutativo, visto come sterile e fine a se stesso. Il piano di sviluppo diviene anche la condizione per radicare il processo autovalutativo ed assicurargli una continuità nel tempo, in quanto modalità autoriflessiva da replicare in rapporto ad altri aspetti del funzionamento organizzativo ed educativo della scuola: il rischio è quello di un'esperienza "una tantum" fatta per soddisfare qualche curiosità intellettuale o la vanità di qualche docente, incapace di incidere e di contribuire a dare una risposta di sistema alle istanze valutative.

Una seconda questione riguarda la difficoltà di integrare funzionalmente i processi di valutazione interna con quelli di valutazione esterna, in particolare in riferimento alle principali azioni condotte in questi anni (monitoraggio dell'autonomia, Progetto Pilota, controllo amministrativo e contabile da parte dei revisori dei conti). Nella maggior parte dei casi si è trattato di percorsi e suggestioni valutative che si sono sviluppate in parallelo alle esperienze autovalutative, senza riuscire a procedere in modo coordinato e intrecciato; tale integrazione, tra l'altro, avrebbe rafforzato anche la credibilità dei percorsi interni, oltre a consentire una ricaduta più significativa delle azioni esterne sui processi organizzativi ed educativi.

I limiti della valutazione esterna

Spostando l'attenzione sulle esperienze di valutazione esterna possiamo rintracciare un insieme di difficoltà riconducibili ai tre livelli indicati. In rapporto al **piano tecnico** il problema principale riguarda la superficialità dello sguardo esterno nel comprendere ed apprezzare la qualità di un'esperienza scolastica: la presenza di parametri comuni attraverso cui valutare e confrontare le diverse realtà formative spinge necessariamente a forme di semplificazione e di riduzione della complessità, che possono impedire alla valutazione di spingere in profondità la propria analisi, in particolare per quanto riguarda la gestione dei processi educativi e didattici, la componente che presenta un grado di inferenza più elevato. Soprattutto sono i significati contestuali di alcune scelte o prassi organizzative ed educative che tendono a rimanere in ombra nelle valutazioni esterne, proprio per la scarsa conoscenza della storia di una determinata realtà formativa e del contesto sociale, culturale, valoriale entro cui riconoscerla e comprenderla.

In rapporto al **piano sociale** lo stesso aforisma di Nevo citato in premessa ci aiuta ad identificare il principale problema dei processi di valutazione esterna: la potenziale minaccia che il momento valutativo porta con sé, in quanto dispositivo di controllo sul proprio operato e di relativo giudizio, con le conseguenze sociali e operative che esso può determinare. La "fantasmatica del controllo"

rappresenta una componente ineliminabile di un processo valutativo, accentuata e amplificata dalla separazione che si viene a creare tra chi valuta e chi è valutato. Tale dinamica, connessa allo stesso atto valutativo, può alimentare paure e resistenze nei riguardi della valutazione, vanificando il suo potenziale formativo ed innovativo, in particolare laddove non siano chiari e trasparenti i criteri della valutazione o l'impiego dei suoi risultati.

In collegamento con questo punto un'altra problematica può riguardare la diversità dei valori sottesi al processo valutativo tra chi valuta e chi è valutato. Il senso di estraneità nei confronti di una valutazione vissuta non solo come minacciosa, ma anche come distante e non condivisa nei suoi assunti valoriali rischia di vanificare il significato del processo valutativo, almeno per gli attori interni al sistema. La preconditione per accettare un giudizio nei confronti di un dato tema consiste nel riconoscersi nel sistema di valori di colui che esprime il giudizio stesso o, perlomeno, nel poter riconoscere il quadro valoriale di riferimento. Da qui l'importanza di un processo trasparente e corretto, in grado di chiarire le proprie scelte di fondo e rispettoso dei diritti dei soggetti coinvolti.

In rapporto al **piano strategico** il problema principale della valutazione esterna richiama la stessa prospettiva pragmatica entro cui ricondurre un'esperienza di valutazione, ovvero la ricaduta che essa può avere sulle scelte e i comportamenti dei soggetti coinvolti: in assenza di un impatto sull'azione è evidente che il processo valutativo vanifica il suo significato e la sua legittimità. Nel caso della valutazione esterna i principali ostacoli che si frappongono all'uso delle risultanze dell'indagine valutativa riguardano lo scarso coinvolgimento degli attori e la frattura che si viene a determinare tra momento progettuale e momento di controllo. In un processo centrato sulla relazione formativa, come è quello scolastico, l'educatore non può essere esautorato dalla valutazione del suo operato, se non a rischio di cristallizzare il processo valutativo e di separarlo dal momento dell'azione; le relazioni tra progettazione, azione e valutazione non sono lineari e semplici, bensì ricorsive e complesse: da qui la necessità di una compenetrazione dei tre momenti.

I pregi delle due prospettive valutative

In forma complementare con i limiti evidenziati, possiamo richiamare i pregi delle due forme di valutazione, gli attributi che consentono a ciascuna di potenziare l'altra prospettiva. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

La tavola che segue riassume i principali attributi delle due prospettive valutative, che si riflettono nei pregi e nei limiti finora evidenziati.

ESTERNA	INTERNA
Decentramento punto di vista	Valorizzazione significati contestuali
Parametri di riferimento comuni	Intensificazione processi di analisi
Status differente	Status simile
Valori estranei	Valori condivisi
Dialogo a distanza con i decisori	Dialogo continuo con i decisori
Imparzialità del giudizio	Coinvolgimento degli attori

Quale integrazione?

Proprio i caratteri complementari che contraddistinguono le due forme di valutazione chiariscono e giustificano la necessaria integrazione tra di esse; una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi e che possiamo sintetizzare richiamando ancora una volta le parole di David Nevo: *“Coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare i modi per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo ed a utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna come un mezzo per l'autonomia delle scuole e la professionalizzazione degli insegnanti dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come una minaccia da rifiutare”*.

Accettando, quindi, come un assunto di base di un sistema di valutazione la reciproca e funzionale integrazione tra valutazione esterna ed interna, possiamo provare a prefigurare – anche sulla scorta di esperienze di altri paesi – i possibili modelli con cui realizzare tale interscambio. In modo schematico e sommario tali modelli si possono ricondurre a tre fisionomie prevalenti:

- **modelli in parallelo**, nei quali valutazione esterna ed interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi focus: più centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola, più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;
- **modelli in serie interno-esterno**, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla ed orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo;
- **modelli in serie esterno-interno**, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

In prospettiva europea il modello che incontra maggiori consensi negli ultimi anni è quello in serie interno-esterno, come evidenzia l'esperienza inglese la quale ha recentemente potenziato il ruolo dei processi autovalutativi nel sistema di valutazione gestito dall'OFSTED, anche per la maggiore economicità di una valutazione esterna orientata sulle risultanze di una precedente analisi interna. In realtà più che di linearità in senso stretto, potremmo parlare di rapporti circolari tra le due valutazioni, per i quali una diviene premessa dell'altra all'interno di un dialogo proficuo ed incessante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

N. Bottani-A. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Trento, Erickson, 2003.

M. Castoldi, *La qualità a scuola*, Carocci, Roma, 2005.

M. Schratz-L.Bo Jakobsen-J. MacBeath-D.Meuret, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson, 2003.

D. Vidoni – D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004.

Mario Castoldi – ottobre 2007